DOCUMENT RESUME

ED 409 674 EC 305 718

AUTHOR Royer, Egide
TITLE A Probleme Complexe, Rarement Solution Simple: La Necessite d'une Intervention Integree aupres des Eleves en Difficulte de Comportement. For Every Complex Issue There Is a Simple Answer...and It Is Wrong: The Need for a Comprehensive Intervention with EBD Students.
INSTITUTION Laval Univ., Quebec (Quebec).
PUB DATE 97
NOTE 22p.; Paper presented at the First Canadian Conference on Behavior Problems (St. Catharines, Ontario, Canada, May 23, 1997).
PUB TYPE Speeches/Meeting Papers (150) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE English, French
EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS Ancillary School Services; *Behavior Disorders; Delivery Systems; *Educational Principles; Elementary Secondary Education; Financial Support; Foreign Countries; Inclusive Schools; Individualized Programs; Intervention; Knowledge Base for Teaching; Parent School Relationship; Research and Development; Resource Allocation; Special Education; Student Evaluation; *Student Placement; Student School Relationship; *Theory Practice Relationship
IDENTIFIERS *Canada

ABSTRACT

This paper, with portions written in English and French, examines issues in the education of students with emotional or behavior disorders (EBD) from a Canadian perspective. The paper is organized to counter seven "myths" about schools and students with EBD. These are: (1) "the student is the problem" (rather, well organized schools can make a difference in the life of EBD students); (2) "the place of every student is in the regular classroom" (rather, the regular classroom is an objective, but not an end in itself); (3) "more money will do the job" (rather, money generated by special education must go to special education and related professional services); (4) "when your only tool is a hammer, all problems must resemble nails" (rather, interventions must be highly individualized); (5) "experience is everything, the teacher will learn how to deal with these students" (rather, teachers must be in contact with the best knowledge base and practices available); (6) "research? what for? all you need is love" (rather, there is a need for field research done in collaboration with teachers that is focused on the evaluation of educational interventions); and (7) "this is family, not school business" (rather, home-school partnership is necessary to influence the development of EBD students). (Contains 14 references.) (DB)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 409 674

À PROBLÈME COMPLEXE, RAREMENT SOLUTION SIMPLE : LA NÉCESSITÉ D'UNE INTERVENTION INTÉGRÉE AUPRES DES ELEVES EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

FOR EVERY COMPLEX ISSUE THERE IS A SIMPLE ANSWER...AND IT IS WRONG : THE NEED FOR A COMPREHENSIVE INTERVENTION WITH EBD STUDENTS.

Allocution présentée lors de la Première conférence canadienne sur les troubles du comportement

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
E. ROYER
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Égide Royer
Université Laval
Président du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement

St-Catharines, 23 mai 1997

EC 305718

BEST COPY AVAILABLE

Chers amis et collègues, je me sens privilégié d'avoir reçu l'invitation de vous adresser aujourd'hui la parole dans le cadre de cette première Conférence canadienne sur les troubles du comportement. Il est en effet rare que nous ayons l'occasion, comme membres canadiens du Council for Children with Behavior Disorders, de nous rencontrer et d'échanger sur les défis éducatifs que posent les jeunes qui présentent des difficultés de comportement et les interventions nécessaires pour répondre à leurs besoins.

The members of the Council for Children with Behavior Disorders forms, if I may say, a very « special » group. They are people highly committed to offering the best services to youngsters often considered to be the most difficult to teach and who are often excluded, in one form or another, from public schools.

I would like, in the next few minutes, to share with you some of my concerns about the educational services actually offered to behaviorally disordered students and the developments which are needed. I will do this based on the research we have conducted in Québec but also in reference to the body of knowledge that, as a field, we now possess.

Laissez-moi d'abord vous rappeler qu'il n'est pas facile d'aborder cette question dans une perspective « canadienne ». It is not easy to develop a real canadian perspective regarding behavior disorders. Le fait, qu'au Canada, l'éducation soit une responsabilité strictement provinciale amène à ne pas très bien connaître ce qui se passe au plan national. C'est d'ailleurs un terme, le concept de nationalité, que j'utilise avec réserve, car il a pour nous Québécois une signification souvent équivoque.

It may be unusual for a Quebecois to say, but I consider Canada to be in many ways a « distinct » society. Some of these differences are relevant to people working with behaviorally disordered kids. As Canadians, our first difference lies in the fact that we are not American. Even though I have great consideration for our south of the border friends, it is obvious that we are living in a much less violent society which, for example, has not the same relationship with guns and firearms. Our health and social services have been, for a long time now, offered

on a universal basis, our democratic institutions are characterized by an amazing level of participation when elections and referendums are held, and our international relations with other countries are different. I don't think that the international media are very concerned by Canadian imperialism, Canadian political interventionism, Canadian military bases or Canadian sanctions to other countries doing business with Cuba.

Le Canada est de plus issu de la réunion de deux grandes cultures et nous partageons, avec des institutions internationales de prestige, une caractéristique importante : nous avons tout comme, le Mouvement olympique, l'Organisation des nations unies et la Communauté européenne, le français et l'anglais comme langues officielles. And I think that it is important to remember that we have, as the Olympic movement, the United Nations and the European community, the distiction to have French and English as official languages and that's why I'm using both today.

Il faut néanmoins être lucide et constater que les francophones et les anglophones ne connaissent que très peu ce qui se passe dans leur système éducatif respectif. De par notre culture, les québécois et les canadiens francophones des autres provinces ont souvent beaucoup plus tendance à maintenir des échanges éducatifs avec la communauté européenne, particulièrement avec la France et la Belgique, et connaissent moins ce qui se passe dans les provinces anglophones, entre autres sur la question des jeunes en difficulté de comportement. C'est pourquoi cette première conférence canadienne sur les troubles du comportement est si importante et c'est également pour cette raison que ma communication sera donnée en partie en anglais et en partie en français, espérant ce faisant pouvoir permettre un meilleure arrimage et des échanges renouvelés entre nos deux communautés.

Vous me permettrez, étant entre collègues, d'avoir aujourd'hui l'âme à la confidence. Je suis en adaptation scolaire depuis maintenant 25 ans et je suis encore surpris, pour ne pas dire ébahi, par notre réflexe, en éducation, de recourir à la solution magique, à l'intervention simple et universelle qui rapidement et efficacement va nous permettre de régler de manière définitive des problèmes complexes qui durent depuis longtemps. Le recours à cette pensée magique a été bien résumé par MacMillan et ses collaborateurs qui, dans un

article portant sur l'intégration totale, rappelait que « ...for every complex issue there is a simple answer...and it is wrong » (Mencken, quoted in Zigler & Hodapp, 1986, p. 223).

C'est dans cet esprit que j'aimerais revoir avec vous quelques uns des mythes qui sont véhiculés en éducation et qui constituent autant de visions simplistes qui viennent limiter l'efficacité de nos interventions auprès des élèves en difficulté de comportement.

L'augmentation de la fréquence et de la gravité des problèmes de comportement et de violence à l'école

But before going to some of the myths related to EBD students, let me introduce this presentation by stating the obvious, research data from North America and Europe clearly indicate that violence and adaptation problems of children and youth have increased over the last 20 years. My contact with Belgian, American, English and Australian colleagues, all preoccupied by behavior disorders in school, support this perception. The official data from the Ministère de l'éducation du Québec reveals that for the past 15 years, the number of students officially identified as behaviorally disordered has steadily increased. This is even more significant when you think that the administrative identification usually underestimates the phenomenon because of the pressure put on schools to offer special services to identified students. This increase in the number of students has contributed, in Quebec, to the formation of a national resource team on behavior disorders and to increasing requests for in-service training from schools and school boards. The 1994 founding, of the Quebec Committee for Children with behavior Disorders (QCCBD), and the amazing number of people who asked to participate in the 3 professional development activities that were since held by QCCBD, are indicators of the growing need for schools to be supported in their interventions with these students.

Dans un article récent, Hill Walker et ses collègues considèrent entre autres que l'augmentation durant la dernière décennie de la prévalence des comportements antisociaux chez les jeunes est une réalité indéniable. Des habiletés parentales caractérisées par la punition, l'inconsistance et le manque d'encadrement, un

voisinage et un milieu de vie qui fournit l'occasion de s'associer avec des groupes déviants, sans fournir de modèles de remplacement qui valorisent les comportements prosociaux, et des écoles qui favorisent des approches disciplinaires punitives, des règles et des attentes floues et qui présentent des hauts taux d'échec scolaires, sont autant de facteurs qui ont contribué à rendre les problèmes de comportement, et tout particulièrement les conduites agressives, plus fréquentes à l'école (Walker, Horner, Sugai, Bullis, Sprague, Bricker et Kaufman, 1996)

Les problèmes de comportement chez les jeunes sont donc devenus une problématique scolaire et sociale très sensible. En effet, plusieurs jeunes en difficulté d'adaptation ne complètent pas leurs études jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Ils constituent le sous-groupe d'élèves le plus susceptible d'abandonner l'école, se retrouvent souvent en situation irrégulière avec les services policiers mais, surtout, occasionnent des coûts sociaux très importants (chômage, aide sociale, mesures judiciaires, services de réadaptation etc.).

Ces jeunes proviennent fréquemment, mais non exclusivement, de quartiers caractérisés par la pauvreté, l'effritement des familles et de nombreux problèmes sociaux. Ils n'ont souvent pas reçu l'encadrement affectif et éducatif requis pour développer les habiletés nécessaires à leur insertion sociale.

Nous sommes donc en présence d'un problème qui a pris de l'ampleur mais nous n'avons cependant pas constaté, en parallèle, un développement important des compétences des agents d'éducation pour aider ces jeunes. En effet, pour avoir donné à de nombreuses reprises des sessions de formation entre autres au Québec et en Belgique, j'ai constaté que les enseignants, les directions d'école et les professionnels des services complémentaires n'ont reçu que très peu de formation pour faire efficacement oeuvre d'éducation auprès des jeunes qui présentent des problèmes émotifs ou de comportement.

Il n'est donc pas surprenant que malgré la complexité des problèmes vécus par plusieurs de ces jeunes, des solutions simplistes soient encore si fréquemment proposées.

À PROBLÈMES COMPLEXES, SOLUTIONS SIMPLISTES?

Laissez-moi vous faire part de certaines conceptions qui illustrent cette situation et que nous pouvons qualifier de mythes. Some myths about school and EBD students.

1- Le problème? Le problème c'est le jeune (the student is the problem).

2- L'Intégration? Tous les élèves peuvent réussir en classe ordinaire (the place of every student is in the regular classroom).

3- Les ressources? Ce dont nous avons besoin, c'est de plus d'argent (more money will do the job).

4- L'intervention? Lorsque vous n'avez qu'un marteau, tous les problèmes doivent ressembler à un clou (when your only tool is a hammer, all problems must resemble nails).

5- La formation? Avec de l'expérience, tous les enseignants peuvent travailler avec des élèves en trouble du comportement (experience is everything : you will learn how to deal with these students).

6- La recherche? Enseigner est un art (Research? What for? All you need is love).

7- Les parents et la famille? Ce qui se passe à l'extérieur de l'école ne nous regarde pas (this is family, not school business).

Let's go back to each of these statements.

1- Le problème? « Le problème c'est le jeune » « the student is the problem »

Dans un article portant sur la situation actuelle de l'adaptation scolaire en Europe et sur les perspectives de développement des services éducatifs dans les pays membres de la communauté Européenne, Seamus Hegarthy affirme que « the

involvement of the school in creating learning difficulties is more controversial, but in fact is relatively easy to demonstrate. The literature on school effectiveness confirms the intuitive belief that schools do make a difference, and that pupils receive a better education in some schools than they would in other schools. By the same token, pupils receive a worse education in some schools than in others, learn less in them and are deemed to have greater learning difficulties. » (Hegarthy, 1996, p.15)

It is obvious that the same can be said of emotional and behavioral disorders in school. We have schools which control and punish and we have schools which are committed to educate. Needless to say, the choice between these two philosophies is not made by the student.

As stated by Osher and his colleagues (Osher, Osher & Smith, 1994), in many schools a « curriculum of control seems to dominate ». We may give the following operational definition to this curriculum : in this type of school, principal and teachers consider that everything is fine when, walking in the hallway no unusual or loud sounds come out from the closed doors of the classrooms

Or, as you know, silence, as an indicator, is not sufficient to conclude that, with EBD students, education is taking place!
A curriculum of control is not enough, a silent and orderly classromm is not enough (Steinberg and Knitzer, 1992).

Beaucoup de choses ont été écrites sur les écoles de qualité. En ce qui a trait aux besoins des jeunes en difficulté de comportement, il ressort de manière évidente que les écoles exemplaires formulent des attentes cohérentes et claires à l'ensemble des élèves, mettent en place des interventions générales et particulières, ont établi une manière d'intervenir en situation de crise, et se préoccupent autant des apprentissages scolaires que des comportements. Ce dernier aspect est très important. Il faut absolument porter une attention particulière aux apprentissages scolaires de ces jeunes, leur offrir du support tout en maintenant des attentes élevées (Coie et Krehbiel, 1984).

Je crois d'ailleurs que le modèle de référence qui guide nos interventions doit être résolument un modèle d'apprentissage, niché dans une relation

pédagogique de qualité entre le maître et le jeune. Une école n'est pas une clinique psychologique, ni un centre de thérapie. Une école est un endroit ou un jeune peut développer et entretenir des relations significatives avec des adultes qui sont préoccupés par son bien-être. Une école est également, devons-nous le rappeler, une maison d'éducation, un lieu d'entraînement à la vie sociale. Pour les jeunes qui s'y présentent avec des lacunes importantes sur le plan de la socialisation, elle constitue, tout au moins pour certains, la deuxième et éventuellement l'ultime chance de développer les compétences nécessaires pour pouvoir s'intégrer à leur communauté, vivre une vie riche sur le plan professionnel et relationnel.

Une école a également un rôle important de prévention à jouer. Cette mission est névralgique. As Walker (1996) and his colleagues stated « Schools have the relatively unique ability to access the vast majority of at-risk children early in their school careers and also to marshal the resources and expertise necessary to address their problems in coordinated fashion » (page 195). To do so, we have to target at-risk students early and put in place comprehensive interventions with these students, their parents, and their peers.

Compte-tenu que le maintien à l'école aussi longtemps que possible constitue probablement le meilleur service que l'on puisse offrir à des jeunes en difficulté de comportement (Walker et al., 1996), l'utilisation de la suspension et de l'exclusion est sûrement un indicateur de la philosophie adoptée par une école pour faire oeuvre d'éducation auprès des jeunes en difficulté de comportement,

Nous avons développé au Québec, dans une école secondaire de 1000 élèves, située dans un milieu plutôt défavorisé, un programme pour prévenir le recours au renvoi ou à la suspension pour les jeunes qui présentent des comportements difficiles à l'école. Le Programme alternatif à la suspension scolaire part du principe que pour faire oeuvre d'éducation auprès d'un jeune, il faut pouvoir compter sur sa présence à l'école, même si sa conduite perturbe la classe, ses apprentissages ou ceux de ses pairs. Il s'appuie sur la conviction, supportée d'ailleurs par de nombreuses études, que la punition, comme unique intervention pour socialiser un jeune, échoue lamentablement, tout particulièrement avec des adolescents et des jeunes adultes qui sont issus de milieux défavorisés ou

perturbés. Pour aider ces jeunes, il est clair que l'école doit être proactive et non seulement réactive.

Notre évaluation de ce programme est globalement positive. Nous avons observé une diminution très importante du nombre d'élèves exclus de l'école pour des raisons disciplinaires et un haut taux de satisfaction des parents et des enseignants. Les jeunes ont malgré tout perçu le service comme punitif et nous avons observé une surutilisation du retrait de la classe par certains enseignants. Nous avons également constaté que des enseignants conservaient une attitude punitive avec ces jeunes et semblaient rapidement à court de moyens pour intervenir adéquatement en classe lorsque des comportements problématiques apparaissaient. Prenez l'exemple de cet enseignant qui semblait vraiment apprécier notre programme alternatif à la suspension scolaire. Chez cet enseignant, le niveau de tolérance était devenu si bas, qu'un bon matin, il avait préparé, à l'avance, la fiche de suspension de cours de trois de ses élèves. Dès leur entrée en classe, avant même que le cours ne commence, nos trois compères repartaient vers le local de retrait.

Il ressortit également clairement que l'intervention auprès des parents et le développement de nouvelles habiletés chez les jeunes devaient être davantage pris en compte.

2- L'Intégration? « Tous les élèves peuvent réussir en classe ordinaire »
« the place of every student is in the regular classroom »

This past April, I had the chance to listen to James Kauffman who was presenting at the Salt Lake City convention of the Council for Exceptional Children, his views on the future of special education. He clearly stated his reserve regarding the total inclusion movement and his amazement to the fact that, in education, specialization seems to be a sin. When in the medical world, for example, as in many other fields, specialization is seen as a necessity to deal with difficult or severe questions, we act in education as if the regular teacher will be able to teach, in a regular classroom, to every child, including those with severe behavior problems. It seems that in school a generalist can do everything, and can do it well.

This comment from Kauffman is important for behaviorally disordered students. More and more evidence contradicts the position that more restrictive placements are never beneficial and that regular placement is always beneficial to all children with disabilities (MacMillan, Gresham, & Forness, 1996). The debate is not on the desirability of full inclusion. The debate must be on the needs of the students we serve and the abilities required to meet these needs.

I am positive on this issue that : A flexible continuum of services is necessary to meet the needs of children with EBD. This is also true for their families (Osher, Osher and Smith, 1994).

When well assessed, well documented, and well supported regular classroom interventions have failed, quality, reintegration oriented special classes, with good teaching and clear reintegration plans, are still needed. This classroom (Steinberg & Knitzer, 1992) :

1) Must have a state of the art behavioral management system,
2) a strong focus on academic learning,
3) must be in coordination with other agencies offering services to the student,
4) must involve parents in the daily life of the classroom.

To summarize, we can't effectively teach all emotionally and behaviorally disordered children and youth with only the two levels of service, which we often encounter in many schools : The regular classroom and the sidewalk. To think otherwise is a myth.

3- Les ressources? « Ce dont nous avons besoin, c'est de plus d'argent » ou « more money will do the job ».

We still have in Quebec a categorical funding system for special education and our main concern is that money is going elsewhere. Ce système implique d'identifier tous les élèves et de transmettre ces noms au Ministère de l'éducation. Ce qui est alors validé est l'identification et non le service reçu.

Malgré un modèle de financement qui repose sur une identification catégorielle de tous les élèves en difficulté, dont 3 types d'élèves en difficulté ou trouble de

comportement, il est quelque peu contradictoire de constater, en bout de course, que rien ne garantit que les sommes générées soient entièrement consacrées aux ÉHDAA. En effet, le régime de financement des commissions scolaires est basé sur le principe que ces organismes sont des gouvernements locaux, gérés par des élus (l'assemblée des commissaires), qui ont la responsabilité d'offrir les services éducatifs adaptés à tous les jeunes d'âge scolaire de leur territoire, et qui peuvent déterminer à quelles fins seront utilisés les montants qui proviennent des subventions du gouvernement provincial et des taxes qu'ils recueillent localement. Ce droit de gestion implique que les commissions scolaires, dans la mesure où elles respectent la loi et la convention collective des enseignants, ne sont pas tenues de dévoiler les sommes qu'elles reçoivent pour les élèves en difficulté, ni de les affecter entièrement aux services éducatifs destinés aux ÉHDAA. La seule obligation qui leur est faite par la loi, à cet égard, est de rendre publique les sommes qu'elles affectent et non celles qu'elles reçoivent. Il devient donc très difficile pour les groupes locaux qui militent en faveur du développement des services aux jeunes en difficulté de comportement d'évaluer si une commission scolaire consacre aux services directs à ces élèves l'ensemble des sommes générées par leur identification ou si ces argents sont transférés partiellement à d'autres enveloppes budgétaires. Donc, malgré une identification individuelle des élèves en trouble du comportement, les sommes réelles générées demeurent invisibles (Royer, 1995).

Cette situation a donc une influence réelle sur les services offerts aux élèves en difficulté de comportement. En effet nous assistons, entre autres au Québec, à un déplacement des ressources financières de l'adaptation scolaire vers l'enseignement ordinaire. La situation actuelle nous amène à une hécatombe dans les services complémentaires : psychologues, psychoéducateurs, orthopédagogues et techniciens en éducation spécialisée. Les services offerts aux jeunes en trouble du comportement écopent donc de manière importante, même si les sommes générées par l'identification de ces élèves demeurent les mêmes. La situation est telle qu'il ne sert à rien de demander des sommes supplémentaires au ministère de l'éducation.

L'absurdité de la situation est très bien illustrée par l'exemple suivant. Jeanne est enseignante de première année et son groupe classe comporte déjà le maximum d'élèves déterminé par la convention collective des enseignants. En octobre, elle

demande à sa direction d'école d'évaluer Pierre, un de ses élèves, qui démontre des comportements évidents de suractivité et des problèmes importants d'agressivité. Suite à l'évaluation, Pierre est identifié officiellement en difficulté de comportement. Dès ce moment, cet élève est pondéré (compte pour plus d'un élève) et l'enseignante, en dépassant le maximum d'élèves, reçoit une rémunération supplémentaire. Ceci constitue la principale forme d'aide générée par cette mécanique qui n'identifie aucune obligation spécifique d'intervention auprès du jeune ni aucun service complémentaire supplémentaire. Cette situation est d'autant plus absurde lorsqu'on considère qu'elle place l'enseignante en quasi conflit d'intérêt. En effet, si, grâce à ses efforts, elle amène ce jeune à modifier son comportement (Pierre pourrait, par exemple ne plus être identifié en difficulté de comportement en février), ceci aurait pour conséquence, si on applique la convention collective à la lettre, de faire perdre à l'enseignante ce surplus de rémunération. Dans le modèle cognitivo-social, ceci consiste à punir l'enseignant pour les efforts consentis!

Plus d'argent, en soi, ne changera pas, du moins au Québec, les services offerts aux élèves en difficulté de comportement. Ce dont nous avons besoin, si nous considérons qu'un système catégoriel soit maintenu, c'est que le service reçu par l'élève dans son plan d'intervention, et non pas son appartenance à une catégorie, soit l'objet de vérification pour fin de financement. Vous conviendrez avec moi que ce n'est pas le fait de donner à un enseignant, à la fin juin, 2500.00 pour compenser le fait qu'elle avait un jeune en difficulté de comportement dans sa classe, qui va faire une différence dans la réussite scolaire de cet élève! Le fait que la seule psychologue de la commission scolaire ait 8 écoles et 2400 élèves comme clientèle peut cependant être un facteur dans la qualité du suivi accordé aux jeunes en difficulté de comportement.

4- L'intervention? « Lorsque vous n'avez qu'un marteau, tous les problèmes doivent ressembler à un clou » « When your only tool is a hammer, all problems must resemble nails »

We have been talking about individualization for at least the last 25 years and still we are often in the « one size fits all » position. As stated by Hill Walker (1996), « school personnel have a long history of applying simple and general solutions to complex student behavior problems and of expressing understandable

disappointment when these attempts do not work. What we see is often a poor match between problems and interventions, inadequate implementation, lack of necessary resources and minimal investment well below the threshold necessary to achieve critical effects » (p. 197).

The important point is that when you don't know where you are going you may well end elsewhere.

Indeed, one problem lies with the assessment : it has to support the intervention. We must collect data, but their pertinence must be in relation with the intervention process. Data that are only good for categorization are not enough since they are often not of great educational relevance.

Dunlap & Childs, (1996) have examined the status of experimental research on interventions designed to modify behaviors of children and youth with emotional or behavioral disorders. They concluded that very few studies reported interventions that were individualized on the basis of assessment data. They found little evidence to support linking intervention procedures on an individualized basis to the results of pre-intervention assessment data, reflected in the published intervention literature.

The point here is that many behaviorally disordered students need an intensive, comprehensive, individualized, long term, multi-modal intervention that must be put in place early in their school career. (Walker, 1996). And in doing so, we must be specific. I remember having read an individualized intervention plan which contained the following summary of the evaluation and a very « specific » recommendation to help the student :

Evaluation : « Peter has no motivation in school »

Intervention : « The main objective of this IEP is to motivate Peter... »

What we must state, as advocates of quality educational services for EBD students, is that « One size does not fit all.. ». Attention deficit hyperactivity disorder is a good example of this. You can deal with these children on the

preliminary assumption that Ritalin will always be effective and sufficient, or that a behavior management program will do the job, or that self-monitoring is the key intervention for this « type of kid ». Things are not so simple as you know.

We must treat each case on an individual basis and with a carefully designed intervention. This is both time and energy consuming, but in fact has a direct relationship with the complexity of behaviors many of these children and youth manifest in school.

5- La formation? « Avec de l'expérience, tous les enseignants peuvent travailler avec des élèves en trouble du comportement » « experience is everything : you will learn how to deal with these children ».

Needless to say, regular and special education teachers have not received, for the most part, adequate initial or in-service training to work with EBD students. When they have attended some workshops, it has been very much with the « train and hope » philosophy, from the trainer point of view. Teacher training on how to teach difficult students is a mess. Teachers seem to have to learn from their own experience in teaching EBD students and to live through it in a « Luky Luke » fashion, i.e. like a lonesome cowboy...or...cowgirl.

We all know that it is not easy to teach when dealing with children who present difficult behaviors and teachers have received very little intervention training with EBD students. Many of them believe, total inclusion movement or not, that there is no real way to effectively deal with these students. Excluding them from class, or even from school, constitutes for some the only logical solution if they want to have a chance to teach to the other kids.

As a group here today, we know that well trained teachers can effectively manage disruptive behavior and improve children's behavior by establishing clear rules and directions, providing positive and corrective feedback for adaptative behavior, using reprimands, time out, response cost or tokens to decrease problematic behavior.

After many years of working with teachers of students with learning and behavior problems, I sincerely believe that the best way to modify the teacher's educational

practice is to prove to them that it is not only of great benefit for the student, but for themselves to adopt techniques of preventive intervention with students who demonstrate difficult behaviors in class. Just as the student requires a sense of achievement in altering his behavior, so does the teacher who needs to see results when applying a new approach with a student. The effort-benefit ratio is important for teachers who are often solicited to change some of their practices. If the effort they invest improves the student's behavior and ultimately gives them a feeling of accomplishment about the situation, and if the atmosphere in class is improved, this new approach is likely to be maintained. Furthermore, they will eventually share these new teaching strategies with colleagues and tend to be more open to other suggestions along the same line.

Just like their students, personnel working with EBD children experience isolation from other educators. They need a system of supports to help them with curriculum modification, behavior management etc...(Osher et al., 1994). L'enseignant ne peut être seul pour composer avec les problèmes d'adaptation des jeunes. La collaboration entre membres d'une même équipe d'éducateurs est nécessaire.

La preuve est maintenant faite que les sessions traditionnelles de formation, axées sur une transmission formelle d'informations aux enseignants, ne sont que très peu efficaces pour favoriser le changement des pratiques sur le terrain. Outre le fait que les enseignants doivent être accompagnés, il faut absolument leur donner l'occasion d'échanger entre pairs sur les difficultés qu'ils rencontrent avec certains jeunes.

Nous avons expérimenté ce modèle avec un groupe de 13 enseignants du secondaire oeuvrant auprès de jeunes de 13-14-15 ans manifestant des problèmes d'adaptation. Lors d'une période de 75 minutes par cycle-horaire de 7 jours, les enseignants pouvaient présenter la situation vécue avec certains de leurs élèves, demander conseil à leurs collègues et élaborer une intervention à appliquer. Lors de la rencontre suivante, un retour était effectué. Ces rencontres étaient gérées de manière structurée, avec des échanges brefs, utilisant un langage concret, orienté vers l'action. Les résultats sont prometteurs, les enseignants étant très favorables à la poursuite du projet et identifiant une

amélioration de l'efficacité de leurs interventions auprès des jeunes manifestant des comportements difficiles en classe.

6- La recherche? « Enseigner est un art » ou « All you need is love »

« Teaching is an art » or « What these children need is love » are both examples of the curious belief, held by many educators, that teaching behaviorally disordered kids is some kind of innate ability or emotional experience that relies solely on some quality of the teacher. For many teachers and principals, the fact that some interventions have been evaluated and are considered more efficient than others does not seem to be of any practical significance.

I have met teachers and principals who have talked to me about the highly addictive property of Ritalin, others who expressed strong feelings against any use of reinforcers, some who maintain the view that these students must be punished, and others unable to avoid getting into escalating discussions with EBD students.

I will not compromise on this : Our applied field needs good, sound, and significant research. We know relatively well that some interventions are better than others and that everyone working in a school with behaviorally disordered students must possess this information and know these skills. Briefly stated, our field must be research based. To love and to be committed to these kids is necessary but not sufficient.

Although we must conclude that education is the « parent pauvre » of research. In Quebec, for example, research money in education is hard to find and, even when obtained, can't be compared to the usual grants received by American research centers or universities.

We must also state that intervention research, or research designed to evaluate intervention strategies in the field is not favored by many university researchers. It is expensive, difficult to do, and does not produce many journal articles compared to longitudinal studies or survey studies.

In spite of this, special education, and EBD in particular, need to be supported by research and development, carried out in schools with practitioners, and related to the problems they are facing. It may be important to better understand how aggression development is related to school achievement, but the knowledge issued by such a study will not magically transform our practices in the classroom. We need to have research activities which are grounded in schools and aimed to « develop » interventions.

7- Les parents et la famille? « Ce qui se passe à l'extérieur de l'école ne nous regarde pas » « This is family, not school business ».

I am deeply convinced that we will not really influence the developpment of EBD kids unless we consider their parents as our most important partners.

Un indicateur qu'un modèle d'intervention ne fonctionne pas est sûrement le fait que la famille, le système de support le plus intime et le plus durable d'un jeune, est souvent ignorée, exclue ou même blâmée par l'école et les autres organismes dispensateurs de services (Osher, Osher and Smith, 1994, traduction libre).

J'ai développé la conviction que toute intervention efficace doit tenir compte du milieu de vie du jeune, et en tout premier lieu, de sa famille. Il faut, entre autres dans une perspective préventive, travailler sur les habiletés parentales et non seulement sur celles du jeune ou des enseignants. Le milieu familial du jeune est une variable très importante pour assurer le développement et le maintien des habiletés qui sous-tendent une intégration sociale efficace. Les données de recherche sont claires sur cette question. Intervenir sur les compétences parentales joue un rôle important dans le succès des interventions proposées par une école à un jeune en difficulté d'adaptation.

Nous avons expérimenté et continuons d'expérimenter un modèle d'intervention où, en plus d'un entraînement aux habiletés sociales pour le jeune, nous travaillons directement auprès des familles pour renforcer et structurer leurs interventions auprès de leur adolescent. Ce programme consiste, dans un premier temps, à rencontrer le jeune et ses parents pour évaluer les forces et les faiblesses du fonctionnement familial. Le tout est suivi de rencontres de groupe,

entre parents, pour créer un environnement propice au développement de leurs habiletés, pour favoriser des pratiques parentales qui viennent renforcer les progrès réalisés par leur enfant à l'école. Ce type d'intervention auprès des familles nous apparaît maintenant indispensable. Son efficacité ressort très clairement des résultats du projet pilote réalisé l'an dernier auprès de quatre adolescents de 15-16 ans et de leur famille. Nous l'appliquons cette année avec une vingtaine de jeunes et leurs parents, utilisant une adaptation des modèles de Robin et Patterson pour l'intervention auprès des familles et de Goldstein auprès des adolescents.

En ce qui concerne tout particulièrement la question de la compétence et des habiletés sociales, nos travaux nous ont amenés à conclure que des changements durables dans les habiletés et les compétences sociales du jeune passaient par une interface de qualité avec les parents.

Inspiré du modèle de l'apprentissage social (social learning) le programme compétence sociale, que nous avons expérimenté pendant deux ans dans une école secondaire, a été offert à des jeunes de 15-16 ans la première année, et de 13-14 ans la seconde. Il consistait en un entraînement systématique, en petits groupes, sur l'apprentissage et l'utilisation d'un certain nombre d'habiletés reconnues comme pertinentes pour assurer la compétence sociale d'un individu. Durant près de trois mois, ces jeunes ont participé, deux heures par semaines, à un entraînement systématique portant sur leurs habiletés scolaires et sociales, telles qu'identifiées par une évaluation individuelle, réalisée par leurs enseignants, leurs parents et eux-mêmes. Nos résultats indiquent que ce type d'intervention est nécessaire et appropriée, plus particulièrement à ceux dont les habiletés ou la compétence sociale les a amenés à être exclus ou rejetés de l'école. Cependant les problèmes de transfert et de généralisation rencontrés nous ont amenés à considérer, comme je l'ai mentionné précédemment, que la participation des parents à ce type d'intervention était nécessaire et que le développement des habiletés parentales étaient également une dimension importante de l'intervention auprès des adolescents et des enfants en difficulté de comportement.

Conclusion

De quoi avons-nous besoin pour faire progresser les services aux jeunes en difficulté de comportement au Québec et au Canada? What do we need in Canada to effectively teach to EBD students?

Reconnaissons d'abord l'évidence : une école bien organisée, qui applique les connaissances que nous avons des pratiques exemplaires, peut faire une importante différence dans la réussite d'un jeune en trouble de comportement. Well organized schools can and will make a difference in the life of many EBD kids.

Nous avons ensuite besoin de maintenir un continuum de services. L'intégration totale en classe ordinaire, comme seule mesure pour offrir des services éducatifs à des jeunes en difficulté de comportement, ou, à l'autre extrême, la suspension et l'exclusion, ne sont pas des mesures éducatives suffisantes. The regular classroom is an objective, but not an end in itself.

Les ressources financières générées pour les élèves en difficulté, et entre autres pour ceux en difficulté de comportement, doivent être protégées et visibles. Money generated by special education must go to special education and to special education services. Such being the case, teaching alone is not sufficient, we need to keep professional services in our schools.

L'intervention doit reposer sur des données valides et être, pour le jeune en difficulté importante de comportement, hautement individualisée. We must be able to use all the interventions which are potentially effective with EBD kids. We need to get out of the « hammer and nail » orientation and select highly individualized interventions.

L'État actuel des connaissances nous permet de conclure qu'une formation de généraliste est insuffisante pour répondre aux besoins des jeunes en trouble de comportement. Les futurs enseignants doivent recevoir l'essentiel de ce qui est connu comme interventions efficaces et la formation continue doit être intégrée dans les activités régulières des enseignants. Experience is not everything in working with behaviorally disordered students. Teachers must be in contact with

the knowledge base and the best practices which are available in our field. The « train and hope » approach will not be enough. Initially, teacher assistance teams and in-class demonstrations will be necessary, as well as the review of in-service training.

* Notre champ d'activité doit continuer à reposer sur la recherche. Les interventions efficaces ne s'improvisent pas et doivent s'enraciner dans les connaissances disponibles. Research and development is absolutely essential and must be supported. We particularly need field research done in collaboration with teachers and aimed at the development and evaluation of educational interventions for EBD students.

* Nous n'arriverons à rien sans les parents. Ce sont les personnes les plus stables dans la vie des jeunes et les seuls à avoir développé la relation affective suffisante pour influencer de manière importante et à long terme leur développement. Home-school partnership is necessary if we want to influence the development of EBD students in a significant and positive manner.

It must be obvious from what I have said and from your own experience, that a comprehensive intervention with EBD students is a must. I will conclude by perhaps one of the nicest analogies, (I am quoting Simon) I have ever read about the complexity of the job we have to do, and the importance of the context in which we are doing it :

« We watch an ant make his laborious way across a wind-and-wave milded beach. He moves ahead, angles to the right to ease his climb up a steep dunelet, detours around a pebble...Thus he makes his weaving, halting way back to his home...the ant's path is irregular, complex, hard to describe. But its complexity is really a complexity in the surface of the beach, (and always remember this) not a complexity only in the ant ». (Simon, 1981, pp. 63-64).

So, to deal effectively with the education of EBD Students, we'll have to consider our own beach : the school, the class, the teacher, the professional, their training, their knowledge and the family of these kids. These must be the compoments of a complex response to the complex issue of EBD students.

Références

Coie, J.D., & Krichbel, T. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. Child Development, 55, 1465-1478.

Dunlap, G. & Childs, K.E. (1996). Intervention research in emotional and behavioral disorders : An analysis of studies from 1980-1993. Behavioral Disorders, 21, 125-136.

Forness, S.R., Kavale, K.A., MacMillan, D.L., Asarnow, J.R., & Duncan, B.B. (1996). Early detection and prevention of emotional or behavioral disorders : Developmental aspects of systems of care. Behavioral Disorders, 21, 226-240.

Hegarthy, S., (1996). Present situation and perspective of special education in Europe, Main lecture from the Ease European Forum, Lucenec, june 1995, EASE, 1,14-20.

MacMillan, D.L., Gresham, F.M. & Forness, S.R. (1996). Full Inclusion : An empirical perspective. Behavioral Disorders, 21, 145-159.

Morgan-D'Atrio,C., Northup, J., LaFleur, L., & Spera, S. (1995). Toward prescriptive alternatives to suspensions : A preliminary evaluation. Behavioral Disorders, 21, 190-200.

Osher, D., Osher, T., & Smith, C. (1994). Toward a national perspective in emotional and behavioral disorders : A developmental agenda. Beyond Behavior, 6, 6-17.

Royer, É., Bitaudeau, I., & Poliquin-Verville, H. (1996). L'exclusion scolaire au secondaire : évaluation d'un programme alternatif à la suspension scolaire. Revue Canadienne de Psychoéducation, 25, 25-40.

Royer, É. (1995). Behavior disorders, suspension and social skills : Punishment is not education. Therapeutic Care and Education, 4, 32-36.

Royer, É. (1995). Les services éducatifs offerts aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage : pour une gestion de la prévention. Mémoire soumis à la Commission des états généraux sur l'éducation. Québec juin.

Schneider, S.F. (1996). Random thoughts on leaving the fray. American Psychologist, 51, 715-721.

Simon, H. (1981). The science of the artificial. Cambridge, MA : MIT Press.

Steinberg, Z., & Knitzer, J. (1992). Classroom for emotionally and behaviorally disturbed students : Facing the challenge. Behavioral Disorders, 17, 145-156.

Walker, H.M., Horner, R.h., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J.R., Bricker, D., & Kaufman, M.J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 4, 194-209.